

BIBLID 1133-1127 (2006) p. 95-112

## La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas

---

Elisa Costa Villaverde  
University of Hull

*El análisis lingüístico de documentos cinematográficos se presenta en este trabajo como un elemento de especial importancia en la didáctica de lenguas extranjeras basada en la integración de lengua y contenidos. El uso del cine con el fin específico de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es el objeto de estudio que este artículo analiza. Para ello se revisarán tres aspectos fundamentales: el lenguaje cinematográfico, el cine como elemento de comunicación intercultural y la didáctica del cine en la clase de idiomas.*

Sin pretender ser una propuesta de modelo didáctico-metodológico, sino una exposición y reflexión sobre los elementos que el cine ofrece como instrumento de estudio y aprendizaje lingüístico, este trabajo presenta un análisis de los aspectos claves a tener en cuenta a la hora de elegir el documento cinematográfico con un fin específico de aprendizaje lingüístico. Para ello, se debe tomar como inevitable punto de partida la consideración de dos dimensiones principales: el estudio del lenguaje en el cine como material fuente para lingüistas, filólogos, traductores y sociólogos, por una parte y, por la otra, la creciente dimensión didáctica que el cine ha ido protagonizando recientemente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (Foro del Centro Virtual Cervantes 2005, Dueñas Vinuesa 2003).

La integración de lengua y áreas temáticas, es decir, la combinación del componente propiamente lingüístico con diversos contenidos temáticos constituye un modelo metodológico de máxima actualidad en la tendencia didáctica europea actual, conocida como *CLIL Content and Language Integrated Learning* (*CBI Content-Based Instruction* en EEUU) (Klhan 1997, Show y Brinton 1999, Haley 2002, Brinton, Show y Wesche 2003). Ambas dimensiones arriba citadas -material fuente de estudio lingüístico y didáctica y aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas- serán analizadas en las siguientes páginas atendiendo a la especificidad de cada una de ellas y tomando el castellano y el inglés como las lenguas concretas para ilustrar las propuestas aquí presentadas. El aspecto de los contenidos lingüísticos como material fuente de estudio para filólogos dentro de la cinematografía será solamente secundario y se verá intencionadamente relegado a un segundo plano en beneficio de la reflexión sobre el aspecto propiamente didáctico. Este último se centrará

en el crucial carácter del cine como elemento de comunicación intercultural y en el valor que ello le confiere como instrumento para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Es importante señalar que tanto los aspectos de estudio y análisis lingüístico en sí como las consideraciones sobre didáctica y aprendizaje de una segunda lengua a través del cine están estrechamente interrelacionados, por lo que no procedería una división en secciones separadas, que necesitarían de repetitivas consideraciones y mutuas referencias intercambiables entre ellas. Así pues, las secciones en torno a las que este estudio se organiza se refieren a tres consideraciones principales a la hora de analizar cine y aprendizaje de idiomas: primeramente, el lenguaje cinematográfico; seguidamente, el cine como elemento de comunicación intercultural y, finalmente, la propia dimensión didáctica del texto cinematográfico en el aula.

## El lenguaje cinematográfico

La crítica cinematográfica y la escritura sobre cine han estado presentes desde los mismos comienzos del cinematógrafo y hoy en día se manifiestan en su máximo apogeo de sofisticación, que abarca desde las revistas populares de carácter comercial a las biografías de cineastas y actores, los libros sobre la historia del cine, los cursos de cine en universidades y centros educativos o revistas académicas teóricas de máximo prestigio internacional como *Screen* (Reino Unido), *Cahiers du Cinéma* (Francia) o *Film Quarterly* (EEUU), por poner tan sólo unos mínimos ejemplos. En instituciones educativas del mundo europeo y anglosajón, los estudios de cine, televisión y medios de comunicación de masas se han convertido indudablemente en las áreas de máximo crecimiento y un auténtico fenómeno boom en el campo de las humanidades durante los últimos veinte años. (Costa Villaverde 2003: 58).

En el gradual proceso de sofisticación de los estudios cinematográficos —que comprenden un innumerable e inagotable ámbito de aproximaciones— uno de los hitos en la historia de esta disciplina fue el trabajo de Christian Metz (1974) en los años setenta, al formular teóricamente el concepto de “gramática cinematográfica”. Partiendo de un patrón de base completamente semiótico-estructuralista, el teórico francés construyó una lectura semiológica del sistema de signos cine-

matográfico, cuyo principal valor fue haber sido la primera teoría en identificar un lenguaje del cine de derecho propio. Obviamente, no es éste el momento de analizar la obra de Metz ni de sus sucesores, discípulos o detractores. Lo que aquí interesa es resaltar la relevancia de la relación entre lengua como idioma y lenguaje cinematográfico en su utilidad de instrumento de aprendizaje de segundas lenguas.

A pesar de la complejidad y riqueza de estudio que el lenguaje cinematográfico posee —como Metz formuló en su primera definición: “film tells us continuous stories; it ‘says’ things that could be conveyed also in the language of words; yet it says them differently” (Metz 1974: 44)— para los propósitos de este trabajo, la definición de lenguaje cinematográfico nos interesa no en esa acepción, sino en sus otras dos: en primer lugar, la de la lengua utilizada por los personajes, el narrador voz en off —de haberlo— o los subtítulos si aparecen en pantalla; en segundo lugar, la del lenguaje técnico y específicamente cinematográfico con el que se habla sobre cine.

Son varias las razones que nos llevan a dejar aparte la dimensión teórica de la gramática filmica y centrarnos en las otras dos acepciones indicadas. Priman, ante todo, las razones puramente didácticas, prácticas y metodológicas: la enseñanza y el aprendizaje de un idioma requieren el trabajo inmediato con el objeto de estudio, que está claramente definido. Pero también existen otras razones, como son las implicaciones lingüísticas y culturales contenidas en un medio global de comunicación de masas como es el cine.

Es innegable que el cine y las imágenes cinematográficas juegan un papel clave en la modelación de nuestras percepciones del mundo, siendo muchas veces responsables de la creación de estereotipos o de establecer referencias clave que perduran con el tiempo y que provienen tanto de títulos como de personajes, directores o actores. Estas referencias tienen también un impacto en la evolución de patrones lingüísticos. Así, ciertas frases célebres de películas con masivo éxito de audiencia se han introducido en la lengua convirtiéndose en expresiones casi proverbiales a veces y, otras, permaneciendo como parte del lenguaje coloquial y conversacional. A continuación se ofrece una breve lista de ejemplos recurrentemente citados en inglés de expresiones que han entrado en la lengua coloquial a través del cine, cuya traducción ha entrado y perdurado también en la lengua española en parte de los casos aquí indicados:

- Frankly, my dear, I don't give a damn. *Gone with the wind* (1939).
- Here's looking at you kid. *Casablanca* (1942).
- Play it, Sam. *Casablanca* (1942).
- We'll always have Paris. *Casablanca* (1942).
- I think this is the beginning of a beautiful friendship. *Casablanca* (1942).
- Put the blame on Mambo. *Gilda* (1946).
- Bond, James Bond. *Goldfinger* (1964).
- A martini. Shaken, not stirred. *Goldfinger* (1964).
- I'm going to make him an offer he can't refuse. *The Godfather* (1972).
- May the force be with you. *Star Wars* (1977).
- E.T. phone home. *E.T.* (1982).
- I'll be back. *Terminator* (1984).
- Hasta la vista, baby. *Terminator 2* (1984).

Debido a la dimensión globalizadora del cine, en el caso del inglés —más concretamente del producto Hollywood— se da la circunstancia de trascender su influencia a otros idiomas por medio de las traducciones (más o menos correctas) de dichas citas, manteniendo así la intervención del cine en patrones de evolución lingüística a nivel internacional. En el caso específico de la traducción de estos ejemplos al castellano, podemos apreciar que algunos de ellos no han dejado la misma huella que en su idioma original y no forman parte del castellano coloquial de hoy en día. La calidad de la traducción también puede ser objeto de estudio en la clase de idiomas, así como las interferencias lingüísticas entre dos idiomas, como es el caso de la introducción de anglicismos en el castellano o, en muy menor medida, la introducción de hispanismos en el inglés, como es el caso del último ejemplo de la lista anterior.

En el caso de los cines nacionales, el mismo fenómeno se repite en todos los idiomas, aunque no trascienda globalmente de la misma forma en la que el inglés lo hace. Así, en el caso del cine español, podemos observar ejemplos de expresiones del castellano coloquial y conversacional que sólo encuentran su significado en nuestra cinematografía. Más que frases célebres, el cine español deja títulos, personajes, actores y expresiones lingüísticas específicas, que para el estudiante

extranjero requerirían una explicación contextual: “una española”, “una paletada de Paco Martínez Soria”, “el destape”, “una de Pajares y Estesos”, “Bienvenido, Mr Marshall”, “yo soy esa”, “ese oscuro objeto de deseo”, “¿qué he hecho yo para merecer esto?”, “salsa rosa”, etc.

Además del evidente juego lingüístico y la correspondiente carga cultural que estos ejemplos ofrecen, en el análisis formal de una lengua y en la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, la dimensión del concepto lenguaje cinematográfico va todavía más allá de estas consideraciones inmediatas e iniciales y de la acepción de su formulación teórica. Nos referimos a su ámbito de lenguaje técnico, con una terminología y un estilo propios, equiparable a cualquier otro campo de tecnicidad lingüística, como el científico-tecnológico, el jurídico, el de negocios, el informático, etc. El uso de esta variedad del lenguaje cinematográfico con el fin específico del aprendizaje de una lengua extranjera se presta a ejercicios como la comparación léxica, gramática, estilística, técnica de fragmentos como los que aquí se ofrecen, en inglés primero y en castellano después:<sup>1</sup>

The film is structured round a conflict between fanatical idealism on one side and pragmatic, and even unscrupulous expediency on the other, with the representatives of compromise and reconciliation caught helplessly in the middle. Two central debates take place: one, within the group of revolutionary students and teachers at a seminary that they intend to reform. As usual with Jancso, this peripheral situation becomes a microcosm of the struggle for power, leadership and control in any political situation and it is saved from aridity by the way in which ideas are worked out in terms of concrete actions, in movement, song and dance. (Petrie 1981: 46-47).

Si este fragmento se presta a un análisis lingüístico y de comprensión de texto en general (actividades propias de una clase de idiomas con contenido temático integrado), el siguiente —que se refiere al mismo largometraje— muestra una terminología técnica específica que permite el estudio del lenguaje técnico cinematográfico:

As is generally known, Jancso employs very long takes —here thirty— one shots for eighty-two minutes of screen time. Most scenes consist of one shot.

Characters enter a locale, they interact there, and the action will conclude in some fashion. Cut to a new scene and a later time. Because the long take makes a stylistic unit (a shot) also a syuzhet unit (a scene), there is an unusually tight connection between narrative comprehension and spatial perception. If the classical film establishes the space before the action gets going, Jancsó's film synchronizes the presentation of action with the revelation of space. Bordwell 1985: 130).

Lo mismo se puede apreciar con respecto al castellano comparando estos dos pasajes referidos a un mismo documental cinematográfico:

El drama del desplazamiento, el desarraigo y la crisis de identidad cultural que éstos provocan están patentes desde el principio. En los minutos iniciales del documental, podemos ver una escuela china y a una mujer del mismo origen que destaca la importancia de mantener su lengua y cultura nativas y de transmitir las a sus hijos. Este es un primer ejemplo de la preocupación por el tema de la identidad cultural provocada precisamente por el desplazamiento cultural, ejemplo que se ve reforzado con la intervención de otra mujer china al afirmar “Ya no soy china y no soy española”. Hacia el final del documental podemos ver una escuela musulmana en la que las niñas hablan de su experiencia de mantener su identidad cultural e idioma de origen dentro de su contexto cultural español. (Costa Villaverde 2005: 38)

Los minutos de apertura del documental consisten en una colección secuencial de primeros planos de todas las mujeres protagonistas, al ritmo de la banda sonora musical. Tras el último primer plano de las extranjeras, un corte de edición en el montaje conduce el ojo de la cámara a otro primer plano, con iluminación baja y de brevísima duración, que enmarca un distintivo objeto decorativo en la cultura china como es el carillón. Este breve primer plano funciona como plano de transición hacia el escenario que se presenta de inmediato: el lugar de oración. El momento de transición se refleja también en la dimensión audio. Un breve silencio durante el citado primer plano corto y la inmediata aparición de sonido diegético, todavía en el mismo plano, proveniente de la oración de las mujeres, llevan al encuadre completo del momento religioso en la siguiente escena. (Costa Villaverde 2005: 30).

Los fragmentos expuestos son ilustrativos de usos lingüísticos específicos en ambos idiomas y del potencial de estudio que éstos pueden ofrecer tanto en ámbitos monolingües como en su utilización para la didáctica de segundas lenguas. A estos análisis estilísticos, contextuales, de múltiples lecturas a los que dichos pasajes se prestan se pueden añadir muchos otros aspectos de estudio contenidos en el lenguaje cinematográfico, tales como la traducción audiovisual, la subtitulación, el doblaje, etc.

## **El cine como elemento comunicador intercultural**

Toda variedad lingüística conlleva una indisociable carga cultural y ello es aplicable tanto a la lengua como al lenguaje audiovisual. Cuando se habla de la expansión o globalización del inglés, ésta se puede entender desde tres perspectivas principales: primeramente, la adopción del inglés como segunda lengua a nivel internacional; en segundo lugar, la influencia de vocabulario y expresiones que se introducen en forma de anglicismos en otras lenguas y, finalmente, la difusión de ciertas normas de discurso pertenecientes a la cultura anglosajona que, en muchas ocasiones, desplazan a las de las lenguas locales. Esta última perspectiva se puede describir como el uso de las normas culturales de comunidades de habla inglesa en comunidades hablantes de otros idiomas. En este caso, la estandarización del idioma no implica gramática o pronunciación, sino normas de discurso y comunicación.

Extrapolando el ejemplo lingüístico al cinematográfico, de todos es conocida la hegemonía del producto Hollywood, cuya total globalización contribuye a la diseminación de valores culturales y modelos sociales propios de la comunidad norteamericana. Así pues, a la ya citada influencia lingüística, fuente de anglicismos, se suma la fuente de influencias culturales que se ve en claros ejemplos tales como la imposición de tradiciones anglosajonas americanizadas: la celebración del Halloween, el personaje del Papá Noel, el concepto de “patriota”, la dicotomía maniquea del “ganador/perdedor”, los personajes que encarnan representaciones de violencia como “Rambo”, “Robocop”, “Terminator”, etc.

Al otro lado de la línea de comunicación intercultural cinematográfica están los cines nacionales, que tradicionalmente se definen como la alternativa al producto global comercial de Hollywood. El concepto cine nacional es objeto de



recurrente debate en los estudios teóricos de cine, que obviamente no caben aquí. Como concepto básico debemos notar que el punto de partida de esos debates es la asunción de que el cine de un país se puede considerar desde ciertos parámetros relacionados con la cultura y la lengua de dicho país. Inmediatamente, debemos notar también que tal definición es extremadamente problemática si tenemos en cuenta los conceptos más básicos de identidad cultural: no hay más que pensar en el caso de España y la pluralidad cultural contenida en su concepto de nación y en su cine, o en el cine nacional escandinavo, que incluye diferentes naciones, como Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca. Ejemplos similares los constituyen el Reino Unido con sus cines nacionales escocés, galés e inglés o los estados Bálticos y los Balcánicos.

Tanto en su variedad de producto industrial como en la de artístico, el cine es un poderoso elemento de diseminación de valores culturales, en la medida en que toda producción cinematográfica es producto de sus coordenadas socioculturales. La expresión de identidades nacionales y culturales es un rasgo inherente a todo contenido cinematográfico y esta característica inherente a la expresión fílmica posee un gran potencial para la didáctica de lenguas y culturas.

Dejando aparte el caso Hollywood, y centrándonos en el cine nacional británico, podemos observar dos principales líneas de producción que ilustran contenidos culturales de interés para su explotación en la clase de idiomas. La primera línea de producción que se identifica internacionalmente con el cine británico es la llamada *Heritage film* o “cine patrimonio”, que retrata pasado, identidad, historia y patrimonio cultural en general. Dentro del amplio trabajo de investigación llevado a cabo por la crítica académica (Vincendeau 2001) existen voces que disienten de la consideración de este cine como *high culture* y lo atribuyen a la nostalgia de un pasado grande o a una visión turística de la industria cinematográfica:

In Britain, the most commercially successful films are currently period pieces and literary adaptations. Whilst it is tempting to fit these into the general European concern with history, memory, and identity, they can more correctly be seen as an attempt to escape from present problems to a safer, grander past. Comforting, nostalgic, and visually pleasing, they are marketed as part of Britain's cultural heritage, a sort of filmic tourist industry which Thomas Elsaesser sees as a form of cinematic prostitution. (Everett 1996: 19).

Ejemplos de estos filmes serían: *Much ado about nothing* (Kenneth Brannagh 1993) y las demás adaptaciones Shakespearianas de este director, *Sense and Sensibility* (Ang Lee, 1995), *Howards End* (James Ivory, 1993), *The remains of the day* (James Ivory, 1993), y un largo etc. que incluiría el resto de producciones de la Merchant-Ivory y las numerosas adaptaciones literarias de la BBC.

La otra línea de producción del cine británico se centra en un producto más cercano al realismo social, mostrando algunos de estos filmes un compromiso político, como es el caso de Ken Loach, y atención a las diferencias sociales y culturales en la arraigada presencia del multiculturalismo en la sociedad británica. Además de toda la obra de Ken Loach, recientes películas pertenecientes a esta línea son: *East is East* (Damien O'Donnell, 1999), *Monsoon wedding* (Mira Nair, 2001), *Bend it like Beckham* (Gurinder Chadha, 2002), *Once upon a time in the Midlands* (Shane Meadows, 2002), *Vera Drake* (Mike Leigh, 2004), *Hotel Rwanda* (Xolani Mali, 2003).

Sobra aclarar las fuertes diferencias lingüísticas que una tendencia y otra muestran en sus contenidos. Los siguientes extractos de diálogos hablan por sí mismos. La variedad del lenguaje ofrecida en el primer fragmento -perteneciente al filme *The remains of the day* (James Ivory, 1993), representante de ese *Heritage film* que siempre usará el inglés de prestigio de las clases media y alta- es radicalmente diferente de la variedad contenida en el segundo fragmento, tomado de *East is East* (Damien O'Donnell 1999), película ambientada en un escenario de la clase trabajadora en el norte de Inglaterra de los años setenta y que retrata el choque cultural entre las comunidades británica y paquistaní. La carta que Mr Stevens (Anthony Hopkins) dirige a Mrs Benn (Emma Thompson) al comienzo de la película de Ivory contiene el siguiente pasaje:

Mrs Benn, I always said you possess an amazing memory. My new employer is indeed Congressman Lewis, who is now retired from political life in the United States. He has already taken up residence in Darlington Hall and we will be soon joined by his family, but I regret to say that we are woefully understaffed for a house this size. Mrs Benn, would you permit me once again to sing your praises. Let me state that when you left to get married, no housekeeper ever managed to reach your high standards in any department.

En un extremo opuesto de variedad lingüística, aquí se transcribe un diálogo entre Ella (Linda Bassett) y sus hijos Tariq (Jimi Mistry) y Abdul (Raji James) en una discusión provocada por el matrimonio que el padre concierta para los dos hijos sin previa consulta:

Ella- As long as you are living under 'is bastard roof you'll do as you're told. Do you 'ear me?!. Well, do you?.

Tariq- You always take *me* dad's *fuckin'* side!. None of this would've 'appened if you've told us what was going on. We can both fuck off if you think I'm *marryin'* a *fuckin'* Paki!.

Abdul- Hey!, it's not *me* mum's fault!

Tariq- Ah, just keep it shut!.

El análisis lingüístico de estos fragmentos contiene un vasto abanico de estudio, incluyendo aspectos culturales, históricos, de acento, dialecto, vocabulario, gramática, estereotipos sociales, clase, origen, identidad cultural, etc.

Al igual que los demás cines mundiales, el británico vive a la sombra de Hollywood. Sin embargo, al igual que ocurre en el caso de Irlanda, el cine del Reino Unido también vive en el mismo mercado lingüístico. Las consecuencias sociolingüísticas de estas circunstancias son, cuando menos, curiosamente llamativas. Desde los primeros tiempos del cinematógrafo y de las primeras producciones, se perfiló una preferencia de las audiencias británicas por un cine u otro que respondía a un patrón sociolingüístico indicador del gusto de las clases populares por el cine de Hollywood y el de las clases medio-altas por el cine británico, todo ello debido a una simple cuestión de acento. Caughie y Rockett (1996) ofrecen el testimonio de un empresario cinematográfico escocés refutando este comportamiento desde los tempranos tiempos del cine, se recoge en el año 1937:

British film, one Scottish exhibitor writes, should rather be called English films in a particularly parochial sense: they are more foreign to his audience than the products of Hollywood, over 6,000 miles away. Again, and again exhibitors of this category complain of 'old school tie' standards inherent in so many British films. They describe the 'horse laughs' with which the Oxford accents of supposed crooks

are greeted and the impatience of their patrons with the well-worn 'social drama' type of filmed stagemat. (Caughie y Rockett 1996: 2).

En un país tan dividido por cuestiones de clase social y religión como el Reino Unido y con unos prejuicios tan marcados a causa de esa división, la lengua es un distintivo de identidad social y cultural muy marcado. Consecuentemente, el cine va a reflejar dichas variedades sociales y culturales, lo cual lo convierte en un valioso instrumento de investigación y aprendizaje lingüístico y cultural.

El caso del cine español no es diferente en su potencial didáctico. Aunque en un contexto y unas coordenadas socioculturales que nada tienen que ver con el caso británico, la historia de la cinematografía española se presenta como un valioso instrumento de análisis y aprendizaje para el estudiante extranjero de la lengua y la cultura españolas. Los períodos históricos del cine español —el cine de la dictadura, el de la transición y el de los noventa— constituyen una indiscutible fuente de datos históricos, políticos y sociológicos. En cuanto a su dimensión lingüística, a pesar de apenas existir la adaptación de los clásicos de la literatura española, con la excepción de las diversas adaptaciones de *El Quijote* o del *Don Juan Tenorio*, nos encontramos con una fuente didáctica igualmente inestimable para la clase de idiomas, puesto que es práctica común, en cambio, la adaptación de obras literarias de los siglos diecinueve y veinte. Pero más allá de los registros lingüísticos formal y coloquial, histórico o contemporáneo, los siguientes pasajes ilustran variedades lingüísticas de registro oral coloquial con argot juvenil y, a la vez, diferentes variedades nacionales, un aspecto de especial importancia para el estudiante de español como lengua extranjera. En primer lugar, se transcribe un fragmento del diálogo entre los chicos protagonistas de *Barrio* (Fernando León de Aranoa, 1998) mientras revuelven en un contenedor de basura:

—La gente es que es la hostia, lo tira todo.

—Como mi madre, que ve un contenedor y se pone loca. Una vez me tiró un montón de ropa y la pillaron los gitanos del barrio. Luego iban todos vestidos como yo.

—¡Qué mal rollo!

[...]

—¡Qué fuerte!, las estrellas se mueven, eso es que son fugaces ¿no?.

—Eso es que llevas un ciego que te cagas.

El estudiante extranjero aprenderá rasgos léxicos, gramaticales, semánticos y culturales propios de una variedad concreta del español peninsular, de registro oral coloquial y con argot propio del lenguaje juvenil. Así mismo, utilizando el siguiente fragmento en la clase –tomado del filme *Amores Perros* (Alejandro González Iñárritu, 2000)- descubrirá las enormes diferencias que un mismo idioma presenta:

—¿Ya supiste del desmadre que armó tu perro?.

—Sí, ya me enteré.

—¿Cómo la ves?.

—Bien, ¿no?... Chivo...

—¿Chivo?. Pues yo la veo bien pinche mal, cabrón. Bájenla, Pancho.

—Mira no más cómo me la dejó cabrón. Este animal valía más de veintiún mil pesos, ¿sabías?.

—Pues debieras disecarlos, se vería bien en la sala de tu casa.

—¡No te quieras hacer el chistosito, pincho esquincle!.

Las diferencias entre un mismo registro oral coloquial y de argot juvenil pertenecientes a un mismo idioma, el castellano, son radicales dependiendo de la variedad nacional -española y mejicana en estos casos- y muestran así la abrumadora cantidad de información que la lengua puede aportar sobre contenidos culturales específicos. Esto da paso a las consideraciones específicamente didácticas del cine que en la siguiente sección se detallan.

## **Didáctica del cine para el aprendizaje de idiomas**

Los iconos cinematográficos se pueden considerar como referentes culturales, y es aquí donde la indisociable unión entre lengua y cultura nos lleva a comentar los procedimientos metodológicos del cine como instrumento de estudio lingüístico. Por un lado, podemos poner atención al potencial que el uso de la lengua en el cine ofrece en cuanto a material de estudio conteniendo fuentes de ámbito sociolingüístico: acento, dialecto, registro, procedencia geográfica, extracción social, creación de estereotipos, impacto en procesos evolutivos lingüísticos, etc. Por otro lado, y de acuerdo con el tema que aquí nos ocupa principalmente, podemos observar

cómo didáctica y cuestiones de identidad cultural se funden a través de elementos específicamente lingüísticos. En otras palabras, el cine puede ser considerado como un área temática de gran éxito en la didáctica de segundas lenguas.

Las principales ventajas que ofrece la metodología didáctica basada en contenidos estriban en la capacidad que ésta ofrece al estudiante de desarrollar un aprendizaje integrado. El aspecto puramente lingüístico que trabaja la composición oral, gramatical, léxica, auditiva, elementos de discurso, etc. se ve acompañado de contenidos socioculturales propios del contexto vital de la lengua objeto de estudio. Este tipo de metodología está indiscutiblemente basada en una enseñanza y aprendizaje de base puramente comunicativa, lo cual facilita la combinación de destrezas de comunicación con el análisis lingüístico formal.

Assumiendo que el objetivo fijado en este tipo de metodología es que el estudiante consiga una competencia como hablante de una segunda lengua al mismo tiempo que una formación cultural e intelectual en la misma, es de crucial importancia que el docente encuentre el equilibrio en la enseñanza de ambas dimensiones. Un excesivo contenido temático puede ser abrumador para un estudiante que inicialmente se plantea sólo la adquisición del idioma y que puede desconocer, en mayor o menor medida, el contexto sociocultural de la misma. Así pues, los objetivos lingüísticos establecidos deben ser siempre el elemento de guía para atenerse al modelo didáctico implementado en la clase de lengua y temática integradas. Fomentar el interés temático significa fomentar el progreso en la adquisición de la lengua objeto de estudio. Es innegable que, por las razones expuestas en los anteriores apartados y muchas más que se escapan al espacio disponible en este estudio, el cine representa un área temática de gran atractivo e interés para una gran audiencia, aunque sobra apuntar que dentro de un modelo didáctico integral no es sino un área más entre la variedad que sería idealmente aconsejable.

Los programas basados en el modelo didáctico de aprendizaje integrado de lengua y contenido se diseñan partiendo de fragmentos de discurso reales. Así pues, abundan los extractos textuales de origen literario, informativo, mediático, académico, publicitario, etc. El uso de fragmentos cinematográficos es práctica común que, como se viene comentando en este trabajo, ofrece un área de exploración en la lingüística, la sociología, la política, la historia, la cultura general, etc.

A continuación se mencionan aspectos a trabajar en clase a modo de sugerencia ilustrativa de este patrón didáctico. El punto de partida radica en la diferencia

con los métodos convencionales: mientras que éstos tienden a actividades independientes en cada programa, el método *CLIL* relaciona todas las actividades con un tema central. Otra característica común en esta metodología es el uso de la lengua objeto de estudio durante las sesiones completas, lo cual responde al objetivo primario de una aproximación comunicativa a la didáctica de lenguas extranjeras. Cualquier programa que se ajuste al método *CLIL* se puede articular en torno a cuatro bloques principales de trabajo: destreza auditiva, destreza oral, lectura/compreensión y gramática.

Dentro de un programa en el que el cine tenga el fin específico de enseñanza lingüística y de contenidos, se pueden tomar como sugerencias de trabajo actividades que atiendan a las áreas que siguen, de acuerdo con cada uno de los bloques. Comenzando con el primer bloque —las actividades destinadas a trabajar las destrezas auditivas— la utilización de fragmentos cinematográficos permite trabajar ejercicios de comprensión, de atención a los acentos, dialectos, registros lingüísticos (formal, coloquial, jergas específicas, argot), realizar una comparación de las diferentes hablas de los personajes y ejercicios similares. Todos estos factores son indicadores de información cultural, por lo que a través del trabajo de estas destrezas auditivas se pueden extraer datos culturales referidos a clase social, origen cultural, procedencia geográfica, contexto histórico, expresiones proverbiales o incluso tradiciones y costumbres orales, entre otros factores. Por ello, es de primordial importancia por parte del docente saber escoger fragmentos que sean ricos en los contenidos a analizar.

Con respecto al bloque de destrezas orales, y escogiendo también fragmentos cinematográficos que se presten a contenidos temáticos intensos, se pueden trabajar presentaciones orales individuales sobre los mismos, debates en grupo, análisis de vocabulario o ejercicios de creación de diálogos siguiendo el argumento de la historia o las situaciones de los personajes. La exploración temática siempre aportará nuevas fuentes de referencia que enlazan directamente con los bloques de lectura y gramática. En la labor de buscar referencias e información, el estudiante siempre se va a encontrar expuesto al trabajo de lectura y comprensión de texto. El estudio gramatical puede provenir bien de estos textos de fuentes bibliográficas con contenidos siempre estrechamente ligados a los temas centrales tratados, o bien del análisis gramatical de intervenciones de los personajes, que pueden ser tomados del guión —en aquellos casos en los que éste esté publicado— o de la transcripción lingüística de escenas específicas, lo cual combina a

la vez aspectos de comprensión auditiva con aspectos gramaticales. Son igualmente importantes para el trabajo analítico tanto los ejemplos de diálogos gramaticalmente correctos como aquellos en los que abunden las incorrecciones, como es el caso de ciertos registros orales coloquiales, para que el estudiante pueda trabajar en su revisión aprendiendo la normativa gramatical. Otro tipo de actividades a realizar son las referidas a aspectos de la traducción audiovisual, como la creación de subtítulos o el análisis lingüístico y cultural del doblaje.

El recorrido presentado en este trabajo por los apartados del lenguaje fílmico, del carácter del cine como elemento de comunicación intercultural y de los aspectos específicamente didácticos del uso de la pantalla en las aulas no sólo pone de manifiesto el papel que el séptimo arte puede llegar a tener en el proceso de la adquisición de segundas lenguas, sino que ilustra también un aspecto concreto de la vigente tendencia al uso del método *CLIL* de integración del componente lingüístico con el temático en la didáctica lingüística actual: la integración de contenidos cinematográficos. En última instancia, este trabajo ilustra en realidad la relación entre lengua y cine y su utilidad en la clase de idiomas.

## OBRAS CITADAS

- Brinton, D. M., M. A. Snow y M. Wesche.** (2003). *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.
- Costa Villaverde, E.** (2003). “La adaptación literaria cinematográfica: un popular atractivo dentro de los estudios hispánicos de hoy en día”. *Donaire. Siglo XXI*. Revista de la Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda. 20: 58-59. Londres: Embajada de España.
- (2005). *Extranjeras. Guía Didáctica*. Pamplona: Lamia Producciones Audiovisuales.
- Caughie, J. y K. Rockett.** (1996). *The Companion to British and Irish Cinema*. Londres: BFI Publishing.
- Dueñas Vinuesa, M.** (2003). “Un planteamiento didáctico aplicable a todos los niveles y ámbitos de enseñanza: la integración de lengua y áreas temáticas de interés”. *Donaire. Siglo XXI*. Revista de la Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda. 20: 56-57. Londres: Embajada de España.



- Everett, W.** (ed) (1996). «Framing the fingerprints: a brief survey of European film». *European Identity in Cinema*. Exeter: Intellect Books. 13-27.
- Haley, M. H.** (2002). *An interactive approach to content-based second language learning*. Boston: Alyn & Bacon.
- Klahn, N.** (1997). "Teaching for communicative and cultural competence: Spanish through contemporary Mexican topics". *Content-based instruction in foreign language education*. S.B. Striker y B.L. Leaver (eds). Washington: Georgetown University Press. 202-218.
- Metz, C.** (1974). *Film language: a semiotics of the cinema*. Nueva Cork: Oxford University Press.
- Snow, M. A.** y **D. Brinton** (eds). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Nueva York: Addison Wesley-Longman.
- Vincendeau, G.** (ed). (2001). *Film/literatura/heritage: a sight and sound reader*. Londres: BFI Publishing.